

Grundschule

Persönlichkeitsbildung

Reflexionskompetenz

Personale Kompetenzen

Kompetenzorientierter Kunstunterricht in der Grundschule*

Kompetenzen, die es im Fach Kunst zu erwerben gilt, beziehen sich klassischer Weise auf die drei Bereiche 1) Produktion, 2) Rezeption und 3) Reflexion.

1) Im Bereich der Produktion, also dem gestalterischen Handeln, bedeutet das, Ideen zu entwickeln, sich etwas vorzustellen, zu fantasieren, darüber nachzudenken, wie etwas bildnerisch geordnet dargestellt werden kann, sich gestalterische Realisierungsmöglichkeiten zu überlegen, das heißt, wie etwas bildnerisch gestaltet und ausgedrückt werden kann. Zugleich gehören Vorstellungskraft und Risikofreude dazu, etwas auszuprobieren sowie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, etwas tatsächlich hervorzubringen, das der gewünschten Intention entspricht, – und dabei noch bildnerische und technische Mittel adäquat einzusetzen. Freilich sind hierfür verfahrenstechnische und handwerkliche Kenntnisse Voraussetzung.

2) Für den Bereich der Rezeption heißt das, Bilder genau betrachten zu können, zu beschreiben, zu deuten und zu verstehen. Subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-Inhalt-Beziehungen bestimmen die Deutungsansätze. Sinnzusammenhänge werden im gemeinsamen Gespräch erschlossen, wofür auch Kontextwissen recherchiert und herangezogen werden kann.

3) Über Reflexionskompetenz zu verfügen meint, über fremde Bilder kommunizieren zu können, Bilder einzuordnen und zu beurteilen. Reflexionskompetenz bedeutet auch, eigene Bilder zu präsentieren, sie verbessern zu können und das Vermögen, von anderen zu lernen sowie die eigenen gestalterischen Stärken und Schwächen einzuschätzen.

Diese knapp formulierten Fähigkeiten sind zu großen Teilen sachorientierte Kompetenzen, die im Laufe der Grundschulzeit auf einem bestimmten Niveau erlernt werden sollen. Dass im Kunstunterricht in der Grundschule der Schwerpunkt auf der gestalterischen Produktion liegt, ist aufgrund der brei-

ten kindlichen Ausdrucksbedürfnisse zu begründen und somit altersgemäß angemessen. Grundsätzlich aber sind die Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion auf das Engste miteinander verzahnt. Denn – und hier entsteht das Spannungsfeld zur Subjektorientierung – die Identität einer Person basiert auf inneren Bildern und entwickelt sich ebenso durch den eigenen bildnerischen Ausdruck wie durch die Auseinandersetzung mit äußeren Bildern.

Subjektorientierung bedeutet, nicht nur von den Interessen, dem Spielvermögen, den Ausdruckswünschen, dem Forscherdrang der Kinder auszugehen, sondern auch solche Bildungsleistungen unseres Faches zu berücksichtigen, die nicht direkt abprüfbar sind.

Konkret heißt das, die Kinder in ihren Symbolbildungsprozessen, ihren Verarbeitungsmöglichkeiten und in ihren kreativen Fähigkeiten zu unterstützen, indem wir sie anregen:

- aktiv innere Bilder und Fantasien zu entwickeln. Denn das Vorstellungsvermögen ist geschwächt, weil die schnellen Medienbilder passiv verfolgt werden müssen, um sie zu verstehen.
- Mut zu haben, unkonventionelle Lösungen zu entwickeln und Risikobereitschaft im Experimentieren zu zeigen. Werden das flexible Denken und die Imaginationskraft gefördert, wächst die Unterschiedlichkeit der Ideen.
- Erlebnisse bildnerisch zu ordnen und zu strukturieren. Das gestalterische Umsetzen bedeutet, Ereignisse verlangsamt zu verarbeiten. Dadurch wird der Bearbeitungsprozess intensiviert.
- Materialien zu erkunden und zu verarbeiten. Entwicklungsdefizite können durch motorische und haptische Erfahrungen kompensiert werden. Ich-Stärke entsteht auch durch handwerkliche Fertigkeiten.
- nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten zu nutzen, um innere Welten kommunikabel zu machen. Denn Gestalten heißt auch, bildnerisch in Dialog zu treten, eine Brücke von innen nach außen zu bauen, etwas hervorzubringen,

das als Gegenüber kommunizierbar wird.

- Aktivität, Anstrengung und Ausdauer im Herstellen und Auseinandersetzen zu zeigen. Nur wenn eine Herausforderung angenommen, ein gestaltetes Werk vollbracht ist, entstehen Kompetenzgefühle, die das Selbstbewusstsein stärken.
- über eigene und fremde Bilder zu sprechen. Mit der Kommunikation über Bilder und mit den Symbolbildungsprozessen wird die Sprachentwicklung gefördert, Sinn zu stiften geübt und Bildverstehen eingeleitet.

Diese spezifischen Chancen zur Persönlichkeitsbildung in unserem Fach lassen sich nicht oder nur ansatzweise als *erlernbare* Fähigkeiten und Fertigkeiten erfassen. Kompetenzen müssen jedoch erlernbares Wissen sein. Nur dann können sie beurteilt werden – und zwar als verfügbare Kenntnisse, die natürlich auch von Motivation, sozialem Vermögen und vom Wollen getragen sind, so Eckhard Klieme (2003), der Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse entwickelt hat. Die genannten subjektorientierten Bildungspotenziale sind aber fachliche Spezifika, die unmittelbar mit dem Bildungsauftrag unseres Faches verwoben sind und insofern *ebenfalls* berücksichtigt werden müssen.

Personale Kompetenzen

Mit Subjektorientierung sind die persönlichkeitsbildenden Anteile unseres Faches in Bezug auf Kreativität und Vorstellungsbildung, Fantasietätigkeit und Genussvermögen, Identitätsentwicklung und das Ausbilden von Ich-Stärke gemeint. Die Sachorientierung zielt auf Wissen und Kenntnisse, Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten sowie handwerkliche Fertigkeiten, die im Unterricht erworben werden. In diesem Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Sachorientierung stehen jene Kompetenzen, die es in der Grundschule zu erwerben gilt. Besonders zu berücksichtigen ist in diesem Problemfeld, dass gerade das in vielerlei Hinsicht heterogene Schülerklien-

Grundschule Personale Kompetenzen Persönlichkeitsbildung Reflexionskompetenz

tel in der Grundschule von den kompensatorischen und kreativitätsfördernden Funktionen des Kunstunterrichts profitiert, wie einschlägige Studien belegen (Peschel 2008, Kirchner/Peez 2009).

Statt jedoch diesem Spannungsfeld inhaltlich gerecht zu werden, verschärfen die curricularen Anforderungen der Fachlehrpläne das Dilemma einseitiger Kompetenzanforderungen: Denn obgleich die Inhalte und Themen meist altersgerecht angemessen sind, münden die Kompetenzformulierungen häufig in eine isolierte Aufzählung von Techniken und Gestaltungsmitteln, die am Ende des 2. oder 4. Schuljahres als anwendbares Wissen zur Verfügung stehen sollen und es bleibt in der Regel offen, welche Kompetenzen sich *genau* hinter den einzelnen Formulierungen verbergen – wenn es zum Beispiel heißt, Kinder sollen Gestaltungsprinzipien und Fachwissen anwenden können: z.B. Hell-Dunkel-Kontraste, Figur-Grund-Beziehung, Muster skizzieren, Farbkreis, Montageplastiken schaffen, nageln, schrauben usw. Die Schwierigkeit bei diesen Formulierungen liegt vor allem darin, dass nahezu jede Zeichnung Hell-Dunkel-Kontraste beinhaltet und eine Figur-Grund-Beziehung aufweist. Die Konkretisierung im Detail fehlt. Es wird nicht gesagt, wodurch sich die Hell-Dunkel-Kontraste oder die Figur-Grund-Beziehung besonders auszeichnen oder inwiefern sich Kenntnisse zum Farbkreis in Malereien spiegeln sollen oder worin der Unterschied im Nageln von Erst- und Viertklässlern besteht etc.

Erst wenn diese gestalterischen und handwerklichen Kenntnisse genutzt werden, um neue komplexe Aufgaben zu lösen, verbunden mit ideenreichen, vielleicht auch ungewöhnlichen und originären Darstellungsmöglichkeiten, die Kinder als subjektiv bereichernd empfinden, können einerseits unterschiedliche Kompetenzniveaus entwickelt und es kann andererseits der Spagat zwischen Subjekt- und Sachorientierung verringert, wenn auch nicht aufgelöst werden.

Im bildnerischen Gestalten spielt zudem sowohl im Hinblick auf die subjekt- wie auch auf die sachbezogenen Kompetenzen der individuelle Leistungsfortschritt eine besondere Rolle. Gerade weil so viele persönlichkeitsbildende Faktoren an das gestalterische Tun gebunden sind, müssen die individuellen Leistungsentwicklungen beobachtet, hinterfragt und honoriert werden. Doch genau darin liegen die Schwierigkeiten,

Kompetenzstandards zu formulieren: Normativ festgeschriebene Leistungen lassen zu wenig Spielraum für die individuellen Entwicklungschancen der Kinder, das heißt auch eigenen Interessen nachzugehen, zu experimentieren und Darstellungsformen zu entwickeln, die dem subjektiven Ausdruck entsprechen.

Anschlussfähiges Wissen im Kunstunterricht

Anschlussfähiges Wissen umfasst Fachkenntnisse und grundlegende Kompetenzen, die ein Fundament bilden, das Voraussetzung ist, um neues Wissen zu integrieren. Im Grundschulunterricht werden solche Kompetenzen vermittelt, die in den folgenden Schuljahren ausdifferenziert werden können. Allerdings entsteht anschlussfähiges Wissen nur dann, wenn es auch in Anwendungszusammenhänge mündet. Wenn das Gelernte nicht in Anwendungskontexte eingebunden wird, bleibt es inhaltsleer und gerät wieder in Vergessenheit. Deshalb ist es erforderlich, dass die Lerninhalte mit der kindlichen Lebenswelt verknüpft werden bzw. dass diese von der kindlichen Lebenswirklichkeit ihren Ausgang nehmen. Beschäftigen wir uns beispielsweise mit dem Thema Farbe, ist es wenig sinnvoll, Farbkreise auszumalen. Vielmehr ist eine Sensibilisierung für Farbphänomene notwendig: genaues Beobachten von Farbigkeit im Klassenzimmer, von Farbnuancen, die sich im Sonnenschein verändern, Gespräche über die Funktion von Farbe als Signalfarbe auf Warnschildern usw. Im Laufe ihrer Grundschulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler neben der Gegenstandsfarbe die Ausdrucksfarbe, die symbolische Farbigkeit und den allegorischen Einsatz von Farbe kennen lernen. Dies sind Kategorien, die als grundlegendes Wissen über Farbe gelten. Exemplarisch visualisieren die folgenden Abbildungen diese genannten Kategorien.

Die Freude an Farbwirkungen und Farbstimmungen – wie hier bei den Wohlfühlfarben und den traurigen Farben (Abb. 1, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth) – oder an dem Herstellen von Farbe aus Erde (Abb. 2, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth), kann genutzt werden, um über Farbkontraste und Farbwirkungen zu sprechen. Werden diese Erkenntnisse dann so angewendet, dass die Katze in ihrem Charakter (Abb.

3, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth) und der Winter in seiner Kälte (Abb. 4) getroffen wird, ist davon auszugehen, dass es den Kindern auch gelingt, sich individuell durch Farbe ausdrücken zu können oder allegorische Bilder wie den Winter (Abb. 5) farblich und inhaltlich nachvollziehbar zu gestalten. Farben zu erforschen, herzustellen, mit Farbe zu experimentieren, sich mit Farbe auseinanderzusetzen, Farbwirkungen zu verstehen, Farbe in bestimmten Kontexten zu deuten und Farbbeziehungen im Rahmen von Werkbetrachtungen herzustellen sind dann sinnvoll, wenn der Transfer in das individuelle Ausdrucksrepertoire erreicht wird.

Ein anderes Beispiel für anschlussfähiges Wissen, das hier ganz konkret in Anwendungszusammenhänge überführt wird, resultiert aus der gestalterischen Beschäftigung mit den bildnerischen Mitteln in Werken von Wassily Kandinsky. Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Formsprache Kandinskys malerisch antizipiert haben (Abb. 6), wird diese bei der farbigen Gestaltung von den aus Holz gebauten Flipperspielen wieder aufgegriffen – insbesondere hinsichtlich einer einheitlichen farbigen Gesamtgestaltung (Abb. 7 und 8). Einzelne Formenübernahmen unterstützen darüber hinaus malerisch sinnvoll den Spielverlauf. Diese Unterrichtsergebnisse zeigen die einerseits die Anwendung von Gelerntem im Bereich Farbe, aber andererseits den Erwerb von grundlegendem handwerklichen Vermögen wie sägen, feilen, schleifen, nageln, schrauben, leimen.

Wenn erlernbares Wissen und erlernbare Fertigkeiten nicht als fester Kanon, sondern als anschlussfähige Lerninhalte mit Subjektbezug vermittelt werden, die selbst gesteuert für neue komplexe Aufgaben genutzt bzw. in immer neuen Kontexten angewendet werden können, dann erst ist die Funktion des Erwerbs von fachspezifischen subjektorientierten Kompetenzen in Ansätzen erfüllt. Darüber hinaus ist ein weiteres fachspezifische Problem zu bedenken: Kinder bringen von sich aus höchst unterschiedliche Darstellungskompetenzen mit, die wir als originäre bildnerische Ausdrucksweisen wertschätzen und die wir in ihrer Unterschiedlichkeit erhalten, entwickeln und fördern wollen, statt sie zu vereinheitlichen.

Grundschule Personale Kompetenzen Praxis

Persönlichkeitsbildung Reflexionskompetenz



Abb. 1: Schülerarbeit, fröhliche und traurige Farben, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Abb. 3: Schülerarbeit, Charakterfarben einer Katze, aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Abb. 4 (links): Schülerarbeit, winterliche Kälte



Abb. 5 (rechts): Schülerarbeit, Allegorie für den Winter

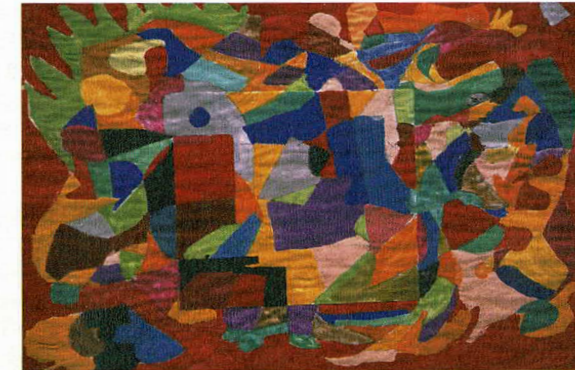


Abb. 6: Schülerarbeit, Beschäftigung mit der Formensprache Kandinskys



Abb. 7 (links): Schülerarbeit, Flipperspiel aus Holz

Abb. 8 (rechts): Schülerarbeit, Flipperspiel aus Holz

Grundschule Personale Kompetenzen Praxis

Persönlichkeitsbildung Reflexionskompetenz

Es ist auch Aufgabe des Kunstunterrichts, das kreative Vermögen der Kinder zu schulen, das experimentelle Erproben zu unterstützen, die Erfahrung von Widerständigem im Gestaltungsprozess zuzulassen usw., Anforderungen, die so elementar in unserem Fach sind, dass sie ebenfalls als Fachkompetenzen wahrgenommen werden müssen, die erworben werden können – auch wenn dies möglicherweise ein Widerspruch zu den curricularen Anforderungen bedeutet.

Kreativität, Experiment und Widerstand

In der Kreativitätsforschung werden als Kriterien für kreatives Vermögen genannt:

- Sensitivität – als Empathiefähigkeit zur Einfühlung in das Dargestellte, für die Farbgebung, die Form, die Komposition, das Motiv, die Situation, das Problem
- Fluktualität – als Einfalls- und Denkfähigkeit, die nötig ist, um vielerlei Assoziation und inhaltliche Verknüpfungen herzustellen, etwa beim Ideen entwickeln im gestalterischen Prozess oder beim Betrachten von Bildern und Kunstwerken
- Flexibilität – als qualitativer Aspekt des Ideenreichtums, der die Unterschiedlichkeit der Ideen oder Lösungsansätze für ein bildnerisches Problem, die Nutzung eines Materials oder z.B. die Interpretationsansätze eines Werks meint
- Originalität bedeutet, unkonventionelle Ideen für die Anwendung von Materialien, Werkzeugen und Verfahren zu haben, Motive eigenständig zu entwickeln oder experimentelle Lösungen auszuprobieren
- Komplexitätspräferenz meint die Vielschichtigkeit von Überlegungen zu einem Thema in Produktion und Rezeption oder auch die Durchdringung eines Sachverhalts
- Elaborationsfähigkeit bezieht sich auf die Unterscheidung guter und schlechter Ideen, auf das Einbinden von Kenntnissen, auf das Vermögen zu klassifizieren, einzuordnen, zu beurteilen – auch die eigenen Fähigkeiten
- Ambiguitätstoleranz beinhaltet die Motivation, Neugier, Interesse, Überraschung, Humor und Toleranz

Beobachtet man die Schülerinnen und Schüler in ihrem Vermögen, bildnerisch zu gestalten und über Gestaltetes zu sprechen, so können rasch spezifische Kompetenzen festgestellt werden, die den oben genannten Kriterien für Kreativität entsprechen: Einige Kinder können in kurzer Zeit viele verschiedene Ideen entwickeln, besitzen jedoch kein Durchhaltevermögen, ihre Ideen auch im Material umzusetzen. Andere Kinder arbeiten intensiv und detailgenau an einer Sache – die Fähigkeit zu experimentieren, verschiedene Verfahren auszuprobieren, fehlt ihnen jedoch. Manche Schülerinnen und Schüler weisen ein großes Gespür für Farbgebung auf, andere wiederum sind grafisch oder konstruktiv begabt, einige können hervorragend über Bilder diskutieren, andere treffsicher verschiedene Sinnschichten von Kunstobjekten erfassen.

Die Stärken und Schwächen unserer Schülerinnen und Schüler in den kreativen Feldern herauszufinden, ist unsere Aufgabe. Wir müssen die Kinder in Bezug auf ihre verschiedenen kreativen Kompetenzen beobachten, einschätzen und fördern. Denn dann können wir sie in ihrer Persönlichkeit stärken und damit die identitätsstiftenden Chancen unseres Faches nutzen. Gerade sozial schwache, wenig geförderte Kinder profitieren stark, wenn sie im Hinblick auf die genannten kreativen Merkmale einer Person Unterstützung erhalten (vgl. hierzu Kirchner/ Peez 2009). Mit dem genauen Beobachten der Kinder hinsichtlich ihrer kreativen Fähigkeiten und gezielter Förderung werden subjektorientierte Kompetenzen entwickelt.

Wissen und Können im Fach Kunst ist einerseits an kunstwissenschaftliche Inhalte und bildnerische Techniken gebunden, andererseits an die altersgemäße Bildsprache und die damit verbundenen Ausdruckspotenziale der Kinder im Grundschulalter. Hinzu kommen die Ideenentwicklung, die Ausdauer, die Risikofreude, der Umgang mit dem Material usw. im Herstellungsprozess sowie die reflexive Beschäftigung mit Bildern und Objekten. Die genaue Beobachtung der Kinder und das Fördern ihrer Selbsteinschätzung im bildnerischen Gestalten – ausgehend von den Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie mitbringen, heißt, im permanenten, immer wieder neuen Dialog über das Gestalten und Gestaltetes zu sein. Das bedeutet,

dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motiv, Gegenstände, bildnerische Mittel usw. in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie Kontexte zu erschließen, in die ein Objekt eingebettet ist.

Fachkompetenzen sollten neben den traditionellen Lernzielen auch die fachspezifischen Möglichkeiten unseres Faches, die spezifischen Bildungschancen, die ihren Ausgang bei den Ausdrucksbedürfnissen, dem spielerischen Vermögen, der Experimentierfreude und dem Forscherdrang der Kinder nehmen, beinhalten. Speziell die mit unserem Fach eng verknüpften kreativen Anteile müssen als Kompetenzen festgehalten werden, dürfen in diesem Kontext nicht verloren gehen, sondern sollten integriert werden. Zudem gilt es als erwiesen, dass stabile emotionale, soziale und kommunikative Kompetenzen zum selbst gesteuerten Lernen beitragen und dadurch überdurchschnittliche fachliche Ergebnisse erzielt werden (z. B. Peschel 2008). Insbesondere durch das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit wird das Lernen unterstützt. Und gerade das Gestalten fördert diese Kompetenzen in weitaus höherem Maße als andere Fächer.

* Dieser Text geht leicht überarbeitet und stark gekürzt zurück auf die folgenden Aufsätze: Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik in der Grundschule heute: Bildungsleistungen, Kompetenzstandards und ästhetische Bildung im Fächerverbund. In: Bering, Kunibert/ Höxter, Clemens/ Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Tagungsband Bundeskongress der Kunstpädagogik 22. - 25. Oktober 2009. Oberhausen (Athena) 2010 sowie Kirchner, Constanze: Basiskompetenzen in der Grundschule – zwischen Subjekt- und Sachorientierung. In: Penzel, Joachim (Hg.): Gestalten und Bilden. Methodendiskussion und Unterrichtsimpulse. München (kopaed) 2010

Grundschule Personale Kompetenzen Praxis Persönlichkeitsbildung Reflexionskompetenz

Literatur:

Anders, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/ Basel 2002
 Bamford, Anne: Bildbereit: Die Bedeutung visueller Bildung. In: Niehoff, Rolf/ Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007
 Bauer-Herland, Gabi/ Kain-Kazda, Elfi: Bilder lesen - Geschichten sehen. Kunst- und Schreibwerkstatt für 8- bis 12-Jährige. Linz 2005
 Bering, Kunibert: Visuelle Kompetenz. Kunst und die Orientierung in kulturellen Kontexten. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
 Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf (Hg.): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen 2009
 Blohm, Manfred: Bildkompetenzen und Kunstunterricht. In: BDK Mitteilungen 4/2009
 Feindt, Andreas: Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit. In: Friedrich Jahresheft 2010, Seelze 2010
 Glas, Alexander: Bildkompetenz und Sprachkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
 Glas, Alexander/ Sowa, Hubert: Gestaltungskompetenz. Begriffsklärung und Beispielfelder. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
 Grünewald, Dietrich/ Sowa, Hubert: Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
 Kahler, Joachim/ Lieber, Gabriele/ Binder, Sigrid (Hg.): Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig 2006
 Kemming, Katharina (Hg.): Unser Musikspielbuch MUK 1 und 2. Fächerverbindend für Kunst und Musik für die Grundschule. Klett Grundschulverlag Leipzig 1999
 Keupp, Heiner/ Ahbe, Thomas/ Gmür, Wolfgang/ Höfer, Renate/ Mitzscherlich, Beate/ Kraus, Wolfgang/ Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999
 Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, 2. Aufl. (1. Aufl. 1999). Seelze 2001
 Kirchner, Constanze: Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber 2008
 Kirchner, Constanze (Hg.): Kunstunterricht in der Grundschule. Lehrer-Bücherei: Grundschule. 2. Aufl., Berlin 2009
 Kirchner, Constanze/ Peez, Georg: Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Braunschweig 2009
 Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2009
 Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes: Natur und Tiere in der Kunst. Eine Materialsammlung für die Klassenstufen 3/4 und 5/6. Velber 1997
 Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001
 Kirchner, Constanze/ Schiefer Ferrari, Markus/ Spinner, Kaspar H. (Hg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München 2006
 Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2003
 Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Grundschule: Gestalten. <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/lpgsgest.pdf> (Zugriff am 30.05.2010)
 Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt: Niveaubestimmende Aufgaben für die Grundschule: Gestalten. <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/nivgsgest.pdf> (Zugriff am 30.05.2010)
 Lersch, Rainer: Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. www.schulpaedagogik-heute.de (Zugriff am 10.03.2010).
 Moegling, Klaus: Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. www.schulpaedagogik-heute.de (Zugriff am 10.03.2010).
 Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allge-

meinen Bildung. München 2006

Peschel, Falko: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen zulassen – ein konsequentes Modell der Öffnung von Unterricht. In: Rohlf, Carsten/ Harring, Marius/ Palentien, Christian (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008
 Regel, Günther: Die Kunst ist nur ein Weg ... Überlegungen zu den Bildungsstandards im Fach Kunst. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
 Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2010
 Seumel, Ines: Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens erlernen. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
 Wagner, Manfred: Kreativität und Kunst. In: Berka, Walter/ Brix, Emil/ Smekal, Christian: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst. Wien u.a. 2003
 Wenrich, Rainer: „Standards“ in der Bildung. Problemlage und Begriffsdiskussion. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
 Zirlas, Jörg/ Klepacki, Leopold: Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In: Zirlas, Jörg/ Liebau, Eckart (Hg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld 2009

Zur Autorin:

Constanze Kirchner, Dr. phil., ist Professorin an der Universität Augsburg und Mitherausgeberin der Zeitschrift Kunst+Unterricht. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Theorie und Methodik der Vermittlung zeitgenössischer Kunst, ästhetisches Verhalten und bildnerischer Ausdruck von Kindern und Jugendlichen, interdisziplinäres ästhetisches Lernen, Kreativitätsförderung, Lehr-/Lernforschung zur Qualität im Kunstunterricht.
<http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrtstuehle/kunstpaed/mitarbeiter/kirchner/>

>>>BDK-Hessen Newsletter<<<<

Schon abonniert?

Melden Sie sich an!

Mail an:
newsletter@bdkhessen.de

Betreff:
 Anmeldung